

## DISCURSOS SOBRE LÍNGUA(GEM) E SUJEITO EM DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DA *INCLUSÃO*

Eduardo Alves Rodrigues (UNIVAS)  
Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIVAS)

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos o funcionamento discursivo determinante dos efeitos de sentidos que significam concepções de língua(gem) e de sujeito nas formulações constitutivas de uma cartilha produzida para orientar o trabalho pedagógico com aprendizes diagnosticados com necessidades especiais de alguma ordem. Nossas análises recaíram sobre recortes dessa cartilha em que foi possível identificar a estabilização de tais concepções, o que foi feito a partir de considerações iniciais que pontuaram nossa reflexão acerca da questão da inclusão. Entre os resultados decorrentes de nossa análise, destacamos a compreensão de que essa cartilha filia-se a uma formação discursiva fortemente regulada por práticas determinantes do conhecimento produzido no campo das neurociências.

**PALAVRAS-CHAVE:** língua(gem), sujeito, inclusão

## DISCOURSES ABOUT LANGUAGE AND SUBJECT IN EDUCATIONAL REGULATORY DOCUMENTS: THE ISSUE OF *INCLUSION*

**ABSTRACT:** In this article, we analyzed the discourse work which determines sense effects that signify language and subject conceptions in constitutive formulations taken from a booklet published to guide the pedagogical practices carried out with learners who have been diagnosed with some sort of special needs. Our analyses were performed upon a few extracts taken from the booklet and allowed us identify certain the stabilization of such conceptions. This procedure was carried out based on a few considerations that outlined our position concerning the issue of educational inclusion. Among the results produced by our analyses, we highlight the understanding that the booklet aligns with a discursive formation strongly regulated by practices that are responsible for the knowledge produced in the field of neuroscience.

**KEYWORDS:** language, subject, inclusion



---

## Introdução

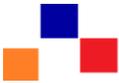
Analisamos, neste trabalho, a configuração, o funcionamento e os efeitos de discursividades sobre a língua(gem) e, em decorrência, sobre o sujeito, na textualidade de documentos reguladores da educação brasileira. Assim caracterizados, esses documentos materializam certa formulação do Estado (sob a forma de algumas de suas instituições, inclusive de algumas que se denominam “não-governamentais”), o que lhes determina o modo como circulam socialmente. Nossa análise se deteve, mais especificamente, sobre uma cartilha, lançada em 2014, intitulada *Cartilha da inclusão escolar – inclusão baseada em evidências científicas*, elaborada pela comunidade acadêmica “Aprender Criança”, como um dos produtos decorrentes de atividades realizadas pelo Instituto Glia Neurologia e Desenvolvimento (Ribeirão Preto-SP), em particular, no âmbito do Projeto Glia de Inclusão Escolar<sup>1</sup>.

Nossa posição analítica se funda na compreensão de que língua(gem) e sujeito são indissociáveis, ou seja, estão em permanente relação de constituição. Em se tratando de um sujeito que se *encontra* com o simbólico em âmbito social, é preciso também compreender que a relação língua(gem)-sujeito é construída em face dos efeitos da existência e das ações do Estado enquanto instância – espaço de embate entre o simbólico e o político – em que se produzem, ao mesmo tempo, o processo de individu(aliz)ação<sup>2</sup> (ORLANDI,

---

<sup>1</sup> [www.aprendercrianca.com.br](http://www.aprendercrianca.com.br)

<sup>2</sup> Aludimos, aqui, ao que Orlandi (2012a, p. 228 *et. seq.*) denomina *modos de individu(aliz)ação do sujeito*, decorrentes do modo como o Estado, sob a forma dos discursos e instituições que o constituem, funciona – passível de falha – interpelando ideologicamente o indivíduo, significando-o em sua forma capitalista-jurídica. Um dos efeitos desse funcionamento reduz o sujeito a sua forma imaginária “indivíduo”, segundo a qual lhe seria possível ter “consciência” e dimensão (controle) de sua responsabilidade, de suas vontades, direitos e deveres. Para o Estado, este processo é fundamental, pois situa o movimento dos sujeitos em relações de identificação com formações discursivas específicas de modo que eles possam ser convocados a responder social e pragmaticamente enquanto indivíduos. Dessa maneira, tal funcionamento do Estado constitui o processo de apagamento da dimensão histórica constitutiva dos processos de subjetivação (processo histórico de constituição da relação indissociável sujeito-sentido).



2012a) do sujeito e o efeito de que a língua é algo acessório ao sujeito e às práticas sociais.

Forjamos, dessa maneira, um dispositivo de análise que inicia seu percurso por uma reflexão em torno da questão que tem circulado em nossa sociedade como “inclusão”. Colocamo-nos, assim, a compreender os modos como certas discursividades significam a “inclusão” no âmbito de políticas que regem nossa sociedade, em especial, as educacionais.

Ao nos reportarmos a documentos reguladores da educação brasileira, aludimos à Constituição Federal Brasileira (CFB), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), às Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a diretrizes assumidas pelo Estado a partir de acordos internacionais como a Declaração de Salamanca, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, cursos e programas destinados à preparação de profissionais para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, publicações que agrupam aspectos legais e orientações pedagógicas destinadas à capacitação de professores para o atendimento a pessoas com deficiência, entre tantos outros.

Os recortes aqui analisados são lidos a partir do modo como se reportam e atualizam – parafraseiam – formulações e sentidos historicizados, de uma forma ou de outra, por esse conjunto de documentos que acabamos de elencar. Ou seja, as formulações constitutivas desses recortes produzem efeitos de sentido em nossa sociedade na medida em que fazem dizer e, ao mesmo tempo, respondem à dada conjuntura político-jurídico-administrativa que impõe uma legislação específica a ser implementada no âmbito das práticas sociais, portanto, também no âmbito dos espaços simbólicos destinados à educação (in)formal, produzindo e determinando socialmente os sentidos e o funcionamento do processo histórico que institui o que conhecemos como *educação brasileira*.

Acrescentamos ainda que a possibilidade de existência de uma lista de documentos tão extensa sinaliza, para nós, o seguinte: no âmbito da educação,

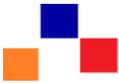


em especial da educação dita inclusiva, a produção de uma série de instrumentos tem ocorrido em diferentes esferas da sociedade brasileira, direta ou indiretamente fomentada pelo Estado, com o objetivo de determinar o modo de existência da escola e de seu papel, e o modo como devem ali se portar aprendizes e docentes. De nosso ponto de vista, este fato tenta responder, na maioria das vezes frustradamente, às mudanças cada vez mais urgentes que aí têm se instalado, seja em relação ao perfil do aluno em idade escolar, ao perfil do futuro profissional que se deseja que a escola contribua para produzir, às razões filosóficas, científicas, políticas e econômicas que sustentam a existência da escola, seja em relação às instituições comumente reconhecidas como constitutivas da sociedade, como, por exemplo, a família, a religião e as leis.

### **1. Breve apontamento da situação da escola brasileira: mirando a questão da inclusão**

Para observarmos a presente situação da escola (educação) brasileira, partimos do fundamento de que a sociedade e as condições históricas de sua produção mudam (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2007a; ZOPPI-FONTANA, 1998, 2009), fazendo assim alusão à ordem dinâmica de seu funcionamento. Este funcionamento, por sua vez, é determinado pela própria dinâmica da relação constitutiva entre sujeitos e sentidos, cuja ordem é a da movência histórica das condições de sua produção e significação. Entretanto, a escola parece não existir nem funcionar dinamicamente, pois é dependente do moroso processo de formulação e publicização de legislação específica que regule o estabelecimento de suas políticas, diretrizes e, conseqüentemente, de seu acontecimento.

Marca-se, dessa maneira, a defasagem histórica entre o funcionamento da sociedade e o funcionamento da escola em seu interior: as mudanças que ocorrem na sociedade não coincidem, necessariamente, com o modo com que a escola muda; e vice-versa. Ou seja, não se verifica a tal sintonia desejada



entre escola (sistema educacional) e sociedade. Para nós, ainda, seria preciso esclarecer que uma tal sintonia só pode ser produzida enquanto efeito, dado que a ordem das relações entre escola e sociedade é estruturada, necessariamente, pela ordem da relação entre o simbólico e o político (abertura e disputa de sentidos), ou seja, relação que instaura abertura – exposição e necessidade de compreensão do – ao irrompimento do equívoco, do imprevisto, do não coincidente, do não-saber.

Talvez possamos apontar como a principal mudança nesse cenário aquela que diz respeito à mudança nas condições determinantes dos modos de subjetivação, ou seja, do modo como o sujeito contemporâneo, em seu movimento constitutivo, se significa e significa o mundo diferente e dinamicamente, pelas relações possíveis de serem aí estabelecidas. Na sociedade contemporânea, por exemplo, têm-se acirrado fortemente as relações entre os sujeitos e os mais recentes artefatos tecnológicos – internet, redes sociais virtuais, ciberespaço, *smartphones*, *tablets*, tráfego móvel e via satélite de dados, abundância e instantaneidade de informações/conhecimento etc.

Este acirramento é tratado pelo Estado a partir de políticas que orientam, *grosso modo*, para que tais artefatos sejam, na maioria das situações, apenas instalados no espaço escolar, cumprindo assim a agenda capitalista neoliberal globalizad(or)a que impõe como necessidade “para todos” o consumo tecnológico – assim como o consumo do que quer que seja – a todo custo, independentemente dos efeitos que isso possa produzir, isto é, sem que se possa avaliar como o consumo pode se reverter em efetivo ganho de qualidade para a vida em sociedade; visa-se, ao contrário, tão-somente ao lucro.

Dessa maneira, podemos dizer que a compreensão do Estado tem sido a de que tais artefatos não passam de acessórios ao sujeito e ao processo educacional. Em outras palavras, tais políticas não compreendem que esses artefatos são significados pelos e significam os sujeitos que os consomem, censurando, minimizando, assim, seus possíveis efeitos sobre a transformação

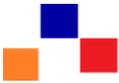


das práticas didático-pedagógicas. Com efeito, as práticas didático-pedagógicas, que deveriam, pelos menos, circunscrever os sujeitos escolares em práticas de leitura, escrita (apropriação da versão de prestígio de língua – norma culta) e de acesso/produção de conhecimento, são reduzidas a meros exercícios de (de)codificação e (de)cifração, acirrando o processo de instrumentalização da língua(gem) e do sujeito.

Assim implementadas, as práticas educacionais privilegiam a capacitação – tanto de professores quanto de alunos – para o mercado em detrimento da formação para a compreensão da/intervenção na experiência do social (ORLANDI, 2012b, 2014). Conseqüentemente, os sujeitos sociais são significados como mão de obra e a língua(gem) como ferramenta destinada, sobretudo, à “boa” comunicação, portanto, fortemente circunscrita à interpretação (fórmula): *língua(gem) = gramática*.

Neste cenário, mais uma vez, tanto os recentes artefatos tecnológicos supracitados quanto a língua constituem as práticas didático-pedagógicas, na relação parafrástica, por exemplo, com o livro didático, a lousa, as apostilas, as cartilhas, os materiais audiovisuais, os livros paradidáticos etc., isto é, são reduzidos a ferramentas destinadas a intermediar o suposto acesso ao conhecimento. Cumpre-se, assim, a iniciativa do Estado de intermediar as possíveis relações entre professor, aluno, escola e conhecimento, instrumentalizando, em decorrência, as relações entre os sujeitos e destes com os diferentes espaços simbólicos. Conforme temos observado, o alcance da ação do Estado é limitado pela agenda da instrumentalização, em consonância com a agenda da compartimentalização, em que o social/a sociedade são fragmentados sob perspectivas de secretarias e/ou ministérios que, por meio de suas políticas (agendas), produzem difusão do(s) sentido(s) de/para o social/a sociedade, como se a sociedade pudesse ser vista como um corpo heteróclito cujas partes funcionassem independentemente.

Ao instrumentalizar a educação dessa maneira, o Estado reitera sua presença na escola funcionando como um mecanismo de controle dos efeitos da educação formal sobre o indivíduo, na tentativa de estabilizar certo perfil



com o qual o cidadão deve se identificar de modo a responder às demandas (de mão de obra) vigentes de mercado. É assim que, para cumprir tal objetivo, o Estado se responsabiliza e se dispõe sobremaneira a elaborar e distribuir tais ferramentas acessórias, o que impede tal gesto de tratar as especificidades das relações entre professor, aluno, escola, conhecimento e sociedade. Tratar tais especificidades, a nosso ver, levaria ao estabelecimento de outras condições para que o acesso ao/a produção de conhecimento e “a intervenção nas formas sociais” (ORLANDI, 2012b, p. 141) pudesse acontecer efetivamente, circun(in)screvendo os sujeitos em processos de formação e não apenas de capacitação. Noutras palavras, circun(in)screver os sujeitos em processos de formação implicaria reconhecer a ligação direta destes processos com os processos de subjetivação, dos quais nenhum sujeito pode escapar (CELADA, 2013). Orlandi, a este respeito, afirma que

[...] a educação poderia, se praticada como formadora do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito ‘soubesse’ do efeito de sua intervenção nas formas sociais. O que a ‘capacitação’, o ‘treinamento’ não fazem. Ele continua, assim, um objeto na relação de trabalho. Agora, bem treinado e, logo, mais produtivo. Mas não muda a qualidade da sociedade e nem arrisca deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país rico. (ORLANDI, 2012b, p. 141)

Portanto, ao fazer-se presente na escola e na sociedade pela via da instrumentalização (intermediação), o Estado não tem conseguido estabelecer políticas (diretrizes, fundamentos, regulamentações) que produzam o efeito de transformação social, ou seja, de desmobilização do *status quo*, de desautomatização das relações de forças, de abertura – “a todos” – do acesso autônomo e facultativo ao (à produção do) conhecimento, de *descristalização de preconceitos*<sup>3</sup>. De nosso ponto de vista, instrumentalizar/intermediar a

---

<sup>3</sup> Ao nos referirmos ao processo de “descristalização de preconceitos”, aludimos à formulação de Celada (2015), compreendendo-o como o investimento necessário, por parte das políticas públicas, em especial das educacionais, em processos de formação do cidadão (do profissional) que reconheçam a alteridade (a diferença) e a contemplem em suas práticas. Nessa direção, as políticas públicas minimizariam os efeitos daquilo que elas procuram empreender:



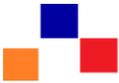
educação/a sociedade não é suficiente para transformá-la, pois este processo não contribui com a inscrição dos sujeitos na ordem do funcionamento da(s) língua(s), nos diferentes espaços simbólicos constitutivos do que conhecemos como sociedade, em especial, no espaço escolar, sobretudo a partir das práticas didático-pedagógicas que ali operam. Também, a presença exagerada e desmedida do Estado asfixia aquilo que é próprio à estrutura-funcionamento da sociedade: seu movimento dinâmico incessante. Acreditamos importante colocar no horizonte dessa discussão, em que se mira o alcance da ação do Estado, outros sentidos, outras concepções (pré-construídos) que desautomatizem a compreensão do funcionamento da relação língua(gem)-sujeito em face da relação entre o simbólico (o possível enquanto horizonte) e o político (disputa por sentidos, a inexatidão do sentido) e os efeitos daí decorrentes sobre o processo que aí não cessa de acontecer, qual seja, o processo de constituição histórica de tais sujeitos em conjuntura(s) social(is) específica(s).

Assim procedendo, seria possível empreender políticas educacionais como políticas, antes de tudo, sociais, compreendidas, conforme assevera Pfeiffer (2010, p. 86), como “instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado”. Dessa forma, para refletirmos e propormos outros caminhos para a educação, seria preciso que tais propostas incluíssem outros caminhos para a conformação do que desejamos enquanto sociedade. Nesta perspectiva, não seria o Estado o responsável pela definição de tais propostas/caminhos, mas tão-somente aquele que deveria ser implicado a responder às demandas e às especificidades da sociedade que ele representa e administra.

Com efeito, as discursividades que significam a instrumentalização da língua(gem) e do sujeito reduzem o acontecimento da educação ao restringirem os modos possíveis de acesso ao – e produção de – conhecimento. Em decorrência, as práticas didático-pedagógicas não assumem como objetivo

---

o exercício de autoridade, quase que fundamentalmente (já que a falha é constitutiva de todo ritual).



levar o aluno à compreensão de que o conhecimento – o mundo – é plural, isto é, admite mais de uma forma, mais de um efeito, pode ser acessado e produzido diferentemente. Em resumo, tais práticas não são expostas e não se expõem ao possível, ao alhures, ao invisível, às diferentes modalidades de ausência (PÊCHEUX, 1990).

Temos, assim, um dos efeitos da defasagem histórica a que nos referimos anteriormente, interpondo-se entre escola e sociedade como fatos discursivos: a produção de fissuras nos muros aparentemente intransponíveis e inabaláveis da escola, o que denuncia a sua fragilidade no modo como insistentemente se apresenta aí formulada, em face dos alunos e dos professores, em particular, em face da sociedade e dos objetos de conhecimento, em geral. Essas fissuras materializam a defasagem entre a posição do professor guiada pela política pública do “para todos” e a posição do aluno que é marcada por necessidades singulares (específicas).

Apontamos aí para a não correspondência e para a impossibilidade de coincidência entre o papel que a escola toma para si e as demandas da sociedade (dos professores e alunos, ou não) na qual ela emerge como fato discursivo. Isto porque a legislação reguladora das práticas educacionais (e seus desdobramentos, em geral) funciona como uma lente cuja transparência é apenas suposta, interpondo-se à historicidade constitutiva destas práticas. Conforme mostramos pelo esquema da figura 1, o que aí se registra é a defasagem constitutiva entre a suposta transparência da legislação e a opacidade da história, marcando a impossibilidade de a legislação – e documentos e demais propostas decorrentes (por causa) dela – suprimir a curvatura da história (o outro sentido possível).

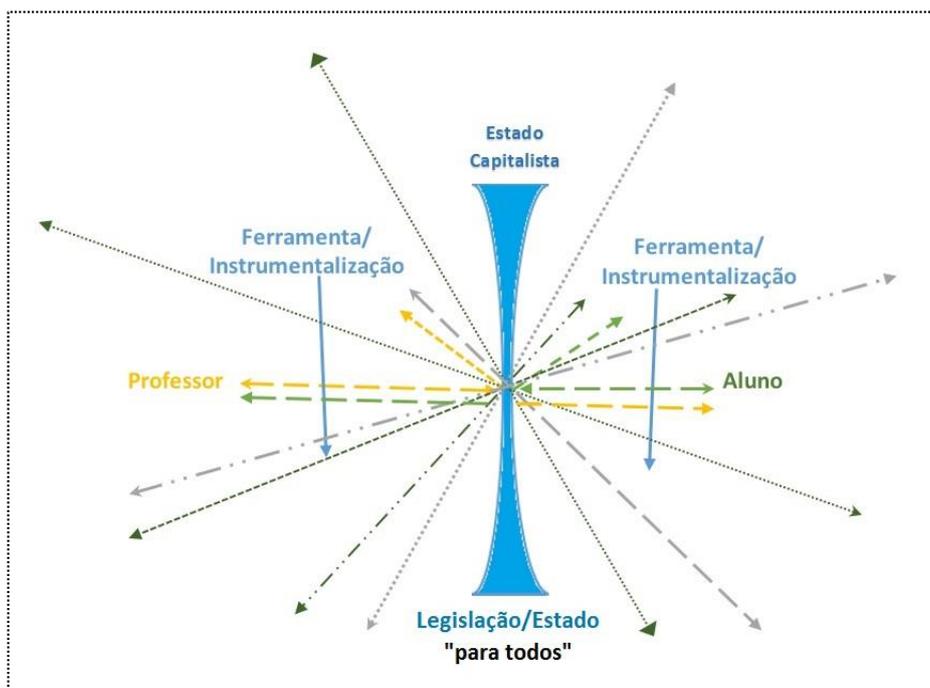


Figura 1 - Esquema do efeito do funcionamento do Estado (legislação) sobre a relação professor, aluno, conhecimento, escola e sociedade.<sup>4</sup>

A suposta transparência da legislação, em face da história, converte-se em múltiplas refrações que filtram e reposicionam a relação professor-aluno em face do acontecimento da aula e da educação. Nessas condições, de um lado, acirra-se a relação Professor-Estado, e, do outro, a relação Estado-Aluno: cria-se e mantém-se, dessa maneira, a descontinuidade da relação professor-aluno (escola-sociedade) propícia à intervenção do Estado, por exemplo, sob a forma de seus documentos (legislação). Ou ainda propícia à intervenção do Estado pelo modo como este aí se faz ausente/ineficiente/improdutivo, sob a forma de iniciativas outras, levadas a termo pelos setores privado, não-governamental, científico, de mercado, entre outros, combinados ou não entre si.

Um dos efeitos da intervenção do Estado na educação produz imaginariamente a figura de um sujeito (aluno, professor, cidadão etc.) ideal(izado). Nessa circunstância, o professor, de um lado, vê-se impedido de

<sup>4</sup> Vale observarmos que esta figura é a primeira versão decorrente do nosso esforço em explicitar visualmente os efeitos da intervenção do Estado relativamente à historicidade das relações entre professor, aluno, conhecimento, escola e sociedade.

reconhecer, no real da sala de aula, a existência de tamanha diferença entre aqueles que ali frequentam, isto é, impedido de considerar, em busca do sujeito-aluno ideal, a singularidade, a especificidade própria aos processos de subjetivação que ali confluem. Vê-se, portanto, impedido de reconhecer as discrepâncias que marcam as necessidades específicas dos sujeitos que ali confluem. De outro lado, o aluno, em busca do sujeito-professor ideal, vê-se impedido de reconhecer que a responsabilidade pelo processo de sua inscrição nas políticas de acesso/produção de conhecimento não repousa exclusivamente na figura do professor (suas técnicas), isto é, de que o professor não é capaz de lhe transmitir/transferir, integralmente, o que a escola, o sistema, o mercado, a ciência etc. prometem. Esse mecanismo de produção de ilusões perpetua talvez a mais perversa das ilusões: a da transparência da linguagem, da centralidade/individualidade do sujeito.

Ressaltamos, com isto, que a conformação ideológica da lente que se interpõe junto à historicidade das práticas educacionais (e sociais) *nunca* se caracteriza como *um ritual sem falhas* (PÊCHEUX, 1995). Ou seja, esta lente não é monolítica (*cf.* Fig. 1); ao contrário, constitui-se de furos/fissuras, enquanto efeito de um trabalho simbólico. Estamos dizendo com isso que os documentos destinados a operar intervenção na educação, como formulação que atualiza certas discursividades, não fecham a abertura do simbólico, a não ser imaginariamente.

Apesar de tal intervenção e do esforço que ela representa em manter tais ilusões, professor e aluno são “pegos em assalto” em face ao real (da/na sala de aula). O irrompimento do real no espaço simbólico da sala de aula indicia a impossibilidade da linearização e da simetrização das relações entre professor, aluno, conhecimento, sociedade (escola), apesar das políticas e práticas operarem em direção contrária. Nesta perspectiva, os documentos reguladores dessas práticas mostram-se incapazes de contornar o irrompimento do não imaginado, do não projetado, do imprevisível próprio às relações entre sujeitos e aos processos de subjetivação em pleno movimento, tanto no espaço escolar quanto no espaço social. Em resumo, a nosso ver, a



existência de legislação educacional (ou de documentos que visem aí intervir) não deveria(m) objetivar o controle do acontecimento discursivo da (sala de) aula. Sendo mais diretos, controlar o acontecimento discursivo da (sala de) aula implicaria, justamente, apagar sua dissimetria histórica constitutiva.

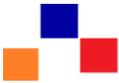
Todavia, é justamente neste lugar da descontinuidade/dissimetria constitutiva da relação entre professor e aluno que o Estado (e seus colaboradores) intenta(m) operar, imaginando encontrar ali as condições necessárias para que sua função legisladora, administrativa e jurídica possa se materializar, o que ocorre, geralmente, ao modo da instrumentalização. Isso ocorre porque o Estado se julga imaginariamente capaz de suprir essa descontinuidade por meio dos documentos reguladores que produz, sobretudo porque aposta nos efeitos que esses documentos podem operar socialmente. Esse modo de funcionamento autoritário do Estado situa tanto o professor quanto o aluno na posição de espera: ambos, a exemplo da sociedade em geral, permanecem demandando que o Estado delibere soluções que cimentem as fissuras constitutivas dos muros escolares, ou que impeçam que novas fissuras ali apareçam. Compreendemos que, ao funcionar dessa maneira, o Estado significa esta descontinuidade negativamente, e não como uma descontinuidade estruturante do funcionamento tanto do espaço simbólico da escola, quanto do espaço simbólico da sociedade. Assim, o Estado intenta suprimir o dinamismo próprio a esses espaços, procurando homogeneizá-los.

Este funcionamento do Estado interpela os sujeitos, individualizando-os, fazendo-os crer que tal funcionamento seria o único possível; ao mesmo tempo, discursiviza o sentido de que o sujeito seria o único responsável pelo acesso às oportunidades oferecidas pelo Estado<sup>5</sup>. Aí também podemos compreender, como afirma Orlandi (2009), o político funcionando como argumento, o que, segundo Pfeiffer (2010)<sup>6</sup>, aponta-nos para o silenciamento

---

<sup>5</sup> Ver, a esse respeito, o texto de Costa (2014).

<sup>6</sup> Conforme bem lembra Pfeiffer (2010), este funcionamento do político como argumento é apontado por E. Orlandi sobretudo a partir do desenvolvimento do Projeto FAPESP “A produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico” (2004-2008).



de práticas outras em circulação na sociedade que causam ruído na formação discursiva regida pela tríade legislativo-administrativo-jurídico. É neste cenário que reconhecemos também a descrição de Orlandi (2010, p. 18) para tal funcionamento do Estado, em que este “perde sua condição de articulador simbólico”, pelo modo como “falha e significa por esta falha”. Dessa maneira, ausentando-se de seu papel fundamental, o Estado deixa de cumprir sua função executiva mostrando-se “incapaz de produzir sentido para orientar a experiência vital (social e individual)” (ORLANDI, 2010, p. 18). Ou seja, o Estado restringe-se a administrar/legislar – estabelecer direitos e deveres –, atuando de modo a produzir certo controle sobre a divisão política dos sentidos, tornando os sujeitos dependentes das articulações administrativas, uma vez que não são inscritos nos modos de funcionamento da alteridade. O Estado não aposta nem investe em processos de formação que exponham os sujeitos à necessidade de teorizar e compreender o que é próprio da sua experiência como sujeito; política esta que, como já dissemos, não é capaz de produzir transformação sobre a experiência social. Nessa perspectiva, o político funcionando como argumento insiste em expor o sujeito à monossemia, isto é, silenciando outros espaços possíveis para a disputa de sentidos (ORLANDI, 2007b; PFEIFFER, 2010).

Um dos efeitos do funcionamento do que acabamos de descrever (o político como argumento; a defasagem histórica entre sociedade e escola), não nos esquecendo de lembrar que a conjuntura que estamos analisando é a brasileira, situa o professor desenhando a sua aula baseado na legislação educacional ou em documentos que funcionem como acessórios à legislação vigente, procurando atingir os índices (IDEB, 2013) que lhe são impostos (por exemplo, desempenho de leitura do aluno, evasão escolar etc.). A falha nesse processo sustenta a intervenção do Estado sob a forma de alguma política pública como a da necessidade de (mais uma vez) capacitar o professor, o que imaginariamente poderia lhe garantir alcançar tais índices por meio dos efeitos da capacitação sobre as práticas didático-pedagógicas. Outra forma mostra, por exemplo, o aluno sendo significado por políticas públicas que



procuram melhorar os índices de desempenho dos aprendizes ao instrumentalizar o professor/a escola a produzir, sobretudo via práticas avaliativas, diagnósticos de transtornos, déficits e outras incapacidades que justifiquem, por um lado, as falhas, e, por outro lado, a criação de formas de medicalização sustentad(or)as em (de) práticas didático-pedagógicas.

Tais políticas públicas são formuladas e circulam sob a forma da diversidade de documentos já citados. O que temos observado, tanto na legislação quanto nos documentos que lhe são acessórios, é que ela reproduz a interpretação do Estado, formulada via Constituição Federal Brasileira (CFB, 1988), asseverando *que todos os cidadãos têm direitos iguais, devendo, portanto, receber o mesmo tratamento e atenção por parte das políticas públicas; o que implica reconhecer serem todos igualmente passíveis de assumirem responsabilidade pelo modo como cumprem seus deveres*. É assim que a discursividade que traduz nesses documentos os sentidos de tais políticas públicas passa a significar os professores – suas crenças e práticas – ao longo dos processos de formação, formação continuada e, principalmente, de capacitação.<sup>7</sup>

Todavia, apesar de insistir na permanente instrumentalização do professor pelos mecanismos de formação/capacitação, diante do acontecimento da aula e dos resultados cada vez mais insuficientes que aí se produzem em face dos índices supracitados, o Estado mantém investimento em políticas e práticas que sustentam a circularidade do esquema que mostramos na Fig. 1. Neste cenário, tanto o professor quanto o aluno são significados como *incapazes*: o professor de ensinar, o aluno de aprender. Torna-se, assim, circular a necessidade permanente de o Estado produzir os

---

<sup>7</sup> As observações de Pfeiffer (2010) descrevem uma especificidade do funcionamento da relação entre o administrativo e o jurídico, sustentando o funcionamento do político enquanto argumento, segundo a qual, “uma vez um direito concedido, sob esse argumento do político, o sujeito, suas práticas e seus sentidos passam a ser administrados pelos sentidos da benevolência, pela necessidade de adequação, e, necessariamente, pela visibilidade de suas (in)capacidades/(in)habilidades” (p. 98). Do modo como compreendemos, a divisão política dos sentidos é redirecionada por meio da categorização maniqueísta dos sujeitos sociais sob a óptica – ideológica, organizadora – da aparelhagem do Estado, qual seja: sujeitos capazes e incapazes; sujeitos habilitados e não-habilitados; sujeitos deficientes e não-deficientes; sujeitos com e sem necessidades (especiais) etc.

instrumentos para capacitar o professor, de um lado, e, de outro, disponibilizar mecanismos e técnicas que promovam o desenvolvimento – sobretudo cognitivo – do aluno, que se mostra, supostamente, em déficit, incapaz de apreender o conteúdo ministrado pelo professor “devidamente” capacitado. Do modo como a compreendemos, essa circularidade é justificada pelo fato de que, para o Estado, é preciso garantir, conforme preconiza a CFB, que todos estejam ou se façam *igualmente* capazes de frequentar o modelo de escola – ensino-aprendizagem-avaliação – oferecido por ele.

Nos recortes (R1 e R2), a seguir, destacamos (em itálico) como a legislação brasileira formula, para o Estado e suas instituições, e para os sujeitos, a suposta transparência dos direitos do cidadão na esfera do “para todos”, noção esta que ganha interpretação na relação parafrástica com formulações outras, como: “todo cidadão é igual perante a lei”, “a lei serve para/a todos”, “a ação do Estado recai sobre todos, sem distinção/discriminação”, “todos devem ter acesso à educação de qualidade, pois esta é um direito que promove equidade entre todos os cidadãos”; “todos são iguais perante a lei, sendo todos igualmente reconhecidos em suas diferenças”; “a escola deve contribuir para a superação das exclusões que se interpõem sobre os direitos de equidade entre os sujeitos, garantido institucionalmente”, entre outras.

**R1:** TÍTULO II / Dos Direitos e Garantias Fundamentais  
CAPÍTULO I / DOS DIREITOS E DEVERES  
INDIVIDUAIS E COLETIVOS

*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].*  
(CFB, 1988, Cap. I, Art. 5º, destaques nossos)

**R2:** O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada *em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença*



*como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. [...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.*

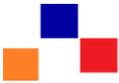
Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] *visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.* (BRASIL, 2007, destaques nossos)

Parece-nos que, em função de tais interpretações, o Estado – aqui compreendido como “remetente” e também “destinatário” dos documentos legisladores – vislumbra e justifica a necessidade de implementar o que, em R2, aparece nomeado como *educação inclusiva*. Como sugere este nome, um processo educacional que deve incluir todo cidadão reconhecido como brasileiro (ou estrangeiro aqui residente) sem discriminação de qualquer natureza.

Todavia, a partir do emaranhado de documentos reguladores – legais ou acessórios – da educação, incluindo aí os inúmeros decretos, notas técnicas, pareceres, cartilhas, recomendações etc., a legislação sobre a educação inclusiva é formulada de modo a direcionar sua ação sobre um público-alvo específico, isto é, discriminado em relação ao suposto na formulação “para todos”. Esse público-alvo é, notadamente, constituído por alunos que apresentam “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (PORTAL MEC/SEESP, 2015<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup> A Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) foi, via decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, extinta, sendo suas atividades reestruturadas e alocadas na atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, cf. informações divulgadas via Portal MEC, no endereço [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816))



A própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – segmenta a educação nacional em diferentes categorias, voltadas, conseqüentemente, para diferentes públicos-alvo. Uma dessas categorias é a Educação Especial, “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, LDB, Cap. V, art. 58). Essa compartimentalização da educação nacional (re)produz, entre outros, o efeito da compartimentalização (desmembramento) da escola regular, na maioria das vezes, em uma rede de centros que lhe servem de apoio, como por exemplo, as escolas especiais, as instituições especializadas, somados à institucionalização, no interior da escola regular, do espaço denominado *sala de recursos multifuncionais*.

Estamos apontando, com isto, que, embora sejam atualizadas discursividades que procuram significar um sistema educacional nacional que se volte “para todos”, elas não ressoam, no âmbito dos referidos documentos, de modo uníssono, uma vez que o “para todos” é insistentemente aí interpretado por meio de categorias que o segmentam. Exemplo disto são as referidas salas de recursos multifuncionais, que funcionam em turno distinto daquele em que os alunos citados estão matriculados. No turno em que funcionam, o professor da sala regular geralmente está ocupado ministrando aulas em outras salas ou em outras escolas, uma vez que, dificilmente, o sistema público de educação básica estabelece para o professor o regime de dedicação exclusiva a uma escola. Assim implementadas, as salas de recursos se constituem como um lugar em que a inclusão reproduz a mesma exclusão que situa os sujeitos fora da escola: capazes/incapazes, deficientes/não deficientes etc. (nota 6). Esta sala não favorece relações de alteridade. Ali os alunos com “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” não têm a oportunidade de aprender a conviver com os alunos ditos “normais”, “capazes” ou “aptos”, e vice-versa. Além disso, o professor da sala de aula regular também é excluído da sala de recursos, uma vez que é ali substituído por um professor designado como “professor-especialista”, sendo que ambos pouco (ou nunca) interagem. Ou seja, o



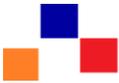
professor da turma regular é eximido ou se exime de ter que lidar com as especificidades dos alunos deficientes. Além disso, os alunos que não se enquadram na categoria acima, mas que apresentam dificuldade ou necessidade de alguma outra ordem, continuam frequentando as salas regulares sem que sejam atendidos em suas necessidades, sendo computados em índices que estabelecem, por exemplo, quadros de evasão e/ou de ineficiência do sistema de ensino. Para atacar este problema, alunos com necessidades ou dificuldades outras – aqueles que sofrem violência doméstica, que pouco têm acesso ao alimento adequado e/ou a saneamento básico, enfim, que apresentam outras dificuldades de aprendizagem e/ou de adequação ao sistema educacional vigente – passam a ser interpretados como portadores de alguma doença prescrita por meio de catálogos cada vez mais extensos, como o DSM-V<sup>9</sup>.

Isso, a nosso ver, aponta para a necessidade de se colocar em xeque os discursos que sustentam a materialização tanto da instalação da sala de recursos no interior das escolas, quanto do funcionamento da escola pública brasileira em relação à questão dos alunos/cidadãos que apresentam algum tipo de necessidade e/ou dificuldade relativamente ao processo de aprendizagem. Diante disso, compreendemos que esses discursos que pretendem promover uma educação inclusiva acabam perpetrando exclusões já em funcionamento em nossa sociedade; e, no âmbito da escola, têm promovido a higienização das salas regulares em favor, assim apostamos, de atender a índices exigidos por organismos de financiamento e avaliação, sobretudo os internacionais.

Esta descrição do funcionamento da escola em face de uma legislação que pretende implementar uma educação inclusiva acaba não promovendo transformações no modo como a educação acontece, o que repercute na ausência de transformações, quase que de forma absoluta, no âmbito da sociedade: mantém-se, assim, a *cristalização de preconceitos* (cf. nota 2) pela via do apagamento/silenciamento da ordem do singular no âmbito da escola e

---

<sup>9</sup> Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5<sup>a</sup>. edição ou DSM-5.



da sociedade. Isso também se dá porque não se incorpora na legislação aquilo que o “para todos” ilusório não consegue abranger, isto é, a ordem do específico, a ordem do singular, a ordem do histórico, a ordem do político, a ordem do simbólico, a ordem da alteridade, em resumo, aquilo que é fundamental para a constituição dos processos de subjetivação e de produção de conhecimento.

Em face desses apontamentos, apresentamos a seguir a análise de discursividades sobre língua(gem) e sujeito que significam formulações e posições constitutivas de uma cartilha produzida no âmbito do que tem circulado em nossa sociedade enquanto Projeto para uma Educação Inclusiva (ou de sua paráfrase talvez mais imediata, *Projeto de Inclusão Escolar*).

Trata-se da “Cartilha da inclusão escolar – inclusão baseada em evidências científicas” (doravante, CIE) cuja autoria é assumida por um coletivo de sujeitos<sup>10</sup> que compõem, de alguma forma, a Comunidade Aprender Criança: “comunidade acadêmica, virtual e gratuita cujo objetivo é

---

<sup>10</sup> A constituição da autoria da cartilha é deflagrada a partir do Congresso Aprender Criança de 2012. O congresso se estendeu por três dias, sendo preenchidos com 35 palestras e cerca de 24 horas de trabalho, em decorrência dos quais foram apresentadas “proposições de inclusão escolar baseadas em evidências científicas por renomados especialistas brasileiros” de diversas áreas (deficiência intelectual; deficiência motora; deficiência auditiva; deficiência visual; dislexia; discalculia; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade; transtorno do espectro autista; talentosos e superdotados). Participaram dos trabalhos professores de Pedagogia auxiliados por professores de salas regulares e de recursos multifuncionais, que debateram as proposições com a audiência presente no congresso. Posteriormente, uma equipe do Instituto Glia organizou uma votação, em 2013, no site da Comunidade Aprender Criança com o objetivo de avaliar as 80 proposições apresentadas. A votação foi aberta, inicialmente, apenas aos participantes do referido congresso e, posteriormente, a toda a Comunidade Aprender Criança. As proposições obtiveram aprovação com índice variando entre 78,7 e 100%. Compuseram este percentual votantes que foram, posteriormente, discriminados por área de atuação profissional: 32,3% professores, 22,6% psicopedagogos, 19,5% psicólogos, 11,3% fisioterapeutas/terapeutas ocupacionais, 7,5% médicos e 6,8% fonoaudiólogos. Antes de publicadas sob a forma de Cartilha, as proposições foram submetidas à análise jurídica cujo parecer recomendou “poucas ressalvas em relação à redação”. Atendidas as ressalvas, o parecer jurídico final concluiu o seguinte: “a presente cartilha constitui instrumento de suma importância para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, estando assim em total consonância com os mesmos e, logo, com a legislação pátria, fornecendo assim a operacionalização da inclusão por meio da devida orientação que se faz necessária aos profissionais de tal área” (*cf.* descrição formulada na CIE, 2014, p. 11).



desenvolver em nosso país a interface entre as Neurociências e a Educação”<sup>11</sup>. Criada em 2006, a Comunidade é gerida pelo Instituto Glia Cognição e Desenvolvimento, ambos sediados em Ribeirão Preto-SP. Este instituto foi fundado e é dirigido pelo neurologista Dr. Marco Antônio Arruda, quem, juntamente com o Psicólogo Clínico Mauro Lopes de Almeida, coordenou a elaboração e a publicação da referida cartilha.

## **2. Língua(gem), Sujeito, Educação, Inclusão**

### **2. 1 Sobre a Cartilha da Inclusão Escolar da Comunidade Aprender Criança/Instituto Glia**

Esta cartilha é disponibilizada *online* e apresentada como “documento de domínio público” decorrente de trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito, fundamentalmente, de dois Projetos coordenados por pesquisadores da área da saúde e denominados Projeto Atenção Brasil (ARRUDA *et. al.*, 2010) e Projeto Glia de Inclusão Escolar. Foi publicada em 2014 e está articulada a outra cartilha publicada no âmbito do primeiro projeto citado, no ano de 2010: “Educando com a ajuda das Neurociências: Cartilha do Educador” (Comunidade Aprender Criança, Instituto Glia, 2010)<sup>12</sup>.

O objetivo explícito de tais iniciativas “é desenvolver em nosso país a interface entre as Neurociências e a Educação”, reconhecendo nessas cartilhas lugar em que “o Educador encontra recomendações de como educar nos dias de hoje”, sobretudo porque elas encarnariam “interpretação e aplicação adequada das pesquisas em sala de aula, bem como suas implicações para o aumento da eficácia do ensino”. Convém ressaltar que a alusão à “aplicação de pesquisas” diz respeito aos resultados oriundos de estudos que visam à exploração e ao estabelecimento de interfaces entre a educação e o cérebro,

---

<sup>11</sup> Salvo indicação contrária, as formulações aspeadas, doravante, constituem citações diretas extraída do Portal Comunidade Aprender Criança, cujo endereço eletrônico é <http://www.aprendercrianca.com.br> (último acesso em 23 de jan. de 2015).

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.abenepi.com.br/pdf/cartilha\\_educador100804.pdf](http://www.abenepi.com.br/pdf/cartilha_educador100804.pdf).

sendo este compreendido “como um órgão social que pode ser modificado pela prática pedagógica e educacional”.

Embora estas cartilhas não correspondam a documentos reguladores oficiais, elas indiciam o modo como os documentos oficiais reverberam – tanto a ausência/falha/ineficiência, quanto a forma de ação do Estado – na sociedade, constituindo aí os mais variados objetos simbólicos, inclusive os de “fundamento científico”. No caso específico da CIE, ela é também chancelada por instituições de campos científicos de prestígio em nossa sociedade, além dos muitos colaboradores e consultores associados. Dentre as instituições apoiadoras da publicação da CIE são citadas: Academia Brasileira de Neurologia (ABN), Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), Associação Brasileira de Dislexia (ABD), Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil e Profissões afins (ABENEPI), Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), Centro de Investigação da Atenção e Aprendizagem (CIAPRE), Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF), Instituto ABCD, Laboratório de Pesquisa em Distúrbios, Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Atenção (DISAPRE/FCM/Unicamp), Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar (NANI), Projeto Cuca Legal (Unifesp), Serviço de Reabilitação e Ensino em Neurociência Educacional (SERENE), Sociedad Iberoamericana Neuroeducación (SINE), Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil (SBNI), Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp) e Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).

Com isso, e por meio de procedimentos que simulam “ampla” participação no processo de elaboração dessa cartilha (*cf.* nota 9), chancela-se certa intervenção de determinadas neurociências sobre os rumos/muros da escola brasileira, cuja promessa é a de que se vivencie, a partir da leitura e implementação das recomendações ali apresentadas, “a experiência única de transitar nas fronteiras entre as Neurociências e a Educação com conhecimentos de vanguarda e em terreno pavimentado pelas evidências científicas atuais”. (CIE, 2014, p. 4).



Diante desse breve panorama que situa condições de produção e de publicação da cartilha CIE, a consideramos como mais um documento produzido na esfera não governamental, mas que reporta-se a esta esfera e à esfera científica (aparentemente apartada daquela), para poder existir (haja vista o fato de ter sido submetida à intervenção jurídica oficial). Interessa-nos, em relação a esse documento (CIE), perguntarmos pelas concepções de língua, linguagem e sujeito que são ali discursivizadas de modo a justificar, em tese, a aplicação de recomendações cientificamente embasadas sobre o exercício didático-pedagógico que materializaria a implementação de uma política educacional pretensamente inclusiva.

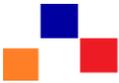
## 2. 2 Concepções de língua(gem) (e de sujeito) na Cartilha da Inclusão Escolar

### 2. 2. 1 Linguagem = habilidade (mental)

Com o recorte a seguir (R3), torna-se visível uma das fórmulas mobilizadas pela cartilha CIE, segundo a qual a linguagem é compreendida como uma habilidade mental, meramente cognitiva, a exemplo de outras habilidades do cérebro, como cálculo, lógica, memória; ou seja, o domínio da linguagem, nessa perspectiva, seria a mente, órgão cerebral.

**R3:** Estudos populacionais que acompanham a criança desde o nascimento até a vida adulta comprovam o que muitos educadores percebem ao longo de anos de experiência, “cada criança tem o seu ritmo de aprendizado e divergem em suas habilidades e dificuldades”. / São numerosas essas *habilidades mentais* e *englobam linguagem* (receptiva, expressiva, leitura, escrita, corporal, etc.), *cálculo*, *lógica*, *memória*, *funções executivas* (habilidades de objetivar, planejar, organizar, iniciar, focar, perseverar, automonitorar, flexibilizar, inibir comportamentos, regular emoções e operacionalizar) e *metacognitivas* (estratégias para estudar, ouvir, anotar, ler, compreender, redigir, pesquisar e fazer provas, por exemplo) [...]. (CIE, 2014, p. 7; itálico nosso)

Quando se opera com tal compreensão de linguagem (uma habilidade mental entre outras), pode-se facilmente relacioná-la a uma região localizável



no cérebro sobre a qual seria possível recair alguma patologia. Ou seja, a linguagem é aí compreendida enquanto órgão mental, podendo, como tal, apresentar mal funcionamento. Marcar-se-ia, dessa maneira, desvio de capacidade/habilidade. Assim também se marcam interpretações correntes que fundamentam o fato de que sujeitos podem apresentar deficiência no funcionamento cerebral de modo que não consigam desempenhar certas funções mentais – como as funções de “aprender”, “relacionar(-se)” etc. – que seriam próprias/naturais a todo e qualquer indivíduo/ser humano. Se se caracteriza tal fato, com base na observação e no diagnóstico de desvios, os sujeitos passam a ser interpretados (categorizados) como *inaptos a/incapazes de*: portadores, portanto, de determinada patologia, deficiência, inabilidade e/ou incapacidade, sobretudo de natureza neurológica (cognitiva), mas que também comprometeria, de algum modo, a experiência vital do social.

Ao fazer esse recorte no modo de compreender a linguagem, apaga-se e silencia-se a relação constitutiva entre linguagem e história, entre os sujeitos e a dimensão histórica constitutiva do social, entre linguagem e aquilo que determina para o sujeito relações de alteridade, pois é apagada/silenciada sua ligação indissociável e singularizante com o simbólico, portanto, com o político (o sentido e seu outro possível). A linguagem assim compreendida constitui o sujeito enquanto um órgão, parte biofisiológica suscetível ao mau funcionamento, assim como a visão e a audição, por exemplo. Ela não seria atravessada pelas relações históricas de interpelação e identificação, pelas relações de sentido e interpretação: sua “qualidade” ali seria meramente biofisiológica.

E tal concepção de linguagem produz implicações para o modo como os sujeitos podem ser situados em face do social. Não sendo atravessada pelas relações históricas de sentido, apaga-se sua inscrição na ordem relacional da existência (do mundo, dos sujeitos, dos objetos de conhecimento, dos fatos históricos). Quando se compreende, então, que a linguagem se restringe à ordem biofisiológica, automatiza-se certa interpretação de que a relação entre linguagem e sujeito seria de natureza acessória.



Pensando particularmente no espaço simbólico da escola, um dos efeitos dessa compreensão acerca da relação entre linguagem e sujeito seria permitir à escola ver-se desobrigada a produzir condições para cumprir seu papel fundamental, qual seja, o de se constituir como espaço destinado a contribuir com a preparação para/a transformação da vida em sociedade. Quando a linguagem é lida como habilidade mental, desliga-se das relações humanas aquilo que lhe é próprio: seu aspecto histórico-social, as relações de alteridade, a articulação entre o simbólico e o político, tornando evidente/transparente e monossêmico/uníssono o efeito do trabalho da ideologia e das forças sociais em posição de dominância.

## 2. 2. 2 Língua(gem) = um conjunto de vocábulos e expressões

Em relação ao recorte seguinte (R4), destacamos o modo como a cartilha CIE formula uma compreensão de língua(gem) que a reduz a um conjunto definido de vocábulos e expressões.

**R4:** Educar alunos com DI [Deficiência Intelectual] requer *esforço* consciente do professor *na comunicação*, dada a *limitação do vocabulário e as dificuldades de linguagem expressiva e receptiva* que podem apresentar. Um *vocabulário acessível e explicações objetivas previnem interpretações equivocadas e facilitam a compreensão geral e específica da criança*. (CIE, 2014, p. 18 [recomendações específicas para deficientes intelectuais]; itálico nosso)

O professor de Língua Portuguesa ou Estrangeira, em cuja sala há alunos *deficientes visuais* deve lembrar que: • *O aluno com deficiência visual deve receber com antecedência, escrito em Braille, o vocabulário que irá ser dado na aula.* / • *Os vocábulos apresentados em classe devem ser soletrados;* / • O aluno deve ser incentivado a soletrar as palavras, cujas grafias sejam significativamente mais difíceis. / • *Os desenhos, esquemas, as figuras, gravuras e demais imagens (inclusive as mostradas em vídeo) devem ser apresentadas antecipadamente ao aluno, devendo ainda, serem descritos em Português.* / • *A audiodescrição deve ser acompanhada da exploração tátil da figura ou do desenho sempre que isso for possível.* / • As anotações de sala, feitas pelo aluno devem ser revistas/corrigidas diariamente para evitar os “erros” de

ortografia decorrentes da diferença entre a pronúncia da língua portuguesa ou estrangeira e sua grafia. / • A matéria escrita no quadro deve ser fornecida ao aluno, preferivelmente em Braille, antes da aula, ou depois dela em situações excepcionais. / [...] / • O professor de Português ou de Língua Estrangeira deve lembrar-se de que *em situação de teste as perguntas que impliquem recorrer aos textos para ilustrar as respostas devem ser comedidas, pois isto requer do aluno com deficiência muito tempo, o que os pode pôr em desvantagem.* (CIE, 2014, p. 19-20 [recomendações específicas para deficientes visuais]; itálico nosso)

Nossa análise do R4 recai especialmente sobre efeitos discursivos das formulações em itálico. Estas significam a redução da linguagem à finalidade da comunicação, sobretudo quando é o objeto em jogo em processos de ensino-aprendizagem voltados para aprendizes com necessidades especiais em função de alguma deficiência. A concepção de língua discursivizada em R4 está relacionada à concepção de linguagem como artefato mental, conforme já descrevemos (*cf.* R3); e corresponderia a um conjunto de vocábulos e/ou expressões que significariam literalmente. A interpretação, por sua vez, é lida por meio de duas categorias: adequada (viabilizada por explicações objetivas) ou inadequada, ao contrário. A partir de R4, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem da língua (leitura e escrita, fundamentalmente) não é deslocado de relações/práticas de (de)cifração e de (de)codificação.

Além disso, os processos de leitura e escrita da língua são reduzidos a um procedimento descritivo literal, sustentado numa relação de complementaridade absoluta entre linguagem verbal e não-verbal, como se a linguagem verbal fosse, além de necessária, suficiente para explicar – (de)cifrar, de(codificar), (d)escrever – objetivamente – sem espaço para equívocos, sem espaço para outros sentidos, ambos “inadequados” – o que estaria “contido” no não-verbal (ao modo de instruções como “identifique o sentido que estou descrevendo”). A audiodescrição é posta como se fosse procedimento capaz de transmitir o sentido fixo posto no não-verbal, ou seja,

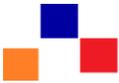


o procedimento é baseado em uma concepção de língua que não comporta a inexatidão do sentido, preconizada pela perspectiva discursiva.

Uma vez sustentada por fundamentos de determinada neurociências, fundada sob aparente consenso entre campos específicos do conhecimento (psicologia, fonoaudiologia, neurologia, neurolinguística, entre outras), a questão do sentido e sua dimensão histórico-política não é levada em consideração, tampouco o fato de que a constituição dos processos de subjetivação é também uma questão de sentido. Ou seja, as diferentes línguas e linguagens que constituem os distintos objetos de conhecimento são reduzidos a códigos manipulados pela perspectiva que lhes reconhece como transparentes. Por isso, a recomendação de que nas relações de ensino-aprendizagem “a linguagem [...] deve ser direta e objetiva, evitando colocações simbólicas, sofisticadas ou metafóricas” (CIE, 2014, p. 25).

Dessa maneira, as formulações que constituem a cartilha CIE fecham-se para perspectivas outras, como a discursiva, que concebe a língua(gem) pelo modo como ela pode funcionar socialmente significando na relação com a história, com os sujeitos; ou seja, que a língua(gem) ganha existência ao constituir processos de significação pelo modo como (su)a exterioridade constitui seu funcionamento. E que este modo de existência da língua(gem) é fundamental para que o mundo – a vida, os sujeitos – disponha-se enquanto realidade (algo que faz sentido). Apaga-se, por formulações como aquelas aqui destacadas nos recortes analíticos, o fato de que não há língua(gem) apartada dos processos metafóricos (PÊCHEUX (1995[1975]); ORLANDI (2007a, 2007b)).

Quando a educação abraça, fundamentalmente, pressupostos de determinada neurociências, como aqueles aqui destacados via recortes analíticos, mais uma vez deixa de considerar condições específicas da configuração sócio-histórica que coloca no espaço simbólico da sala de aula (modelo que materializa o funcionamento da escola e da educação formal em nossa sociedade) sujeitos de linguagem, tomando-os apenas enquanto indivíduo-potencial mão-de-obra. Chancela-se, dessa maneira, a continuidade



da prática discriminatória no interior da escola, determinando, para o público-alvo estabelecido pelo diagnóstico do desvio relativo ao funcionamento adequado de funções biopsicomotoras, “como educar” por meio de procedimentos de “transferência” de códigos e comportamentos com objetivo de promover “regulação emocional, controle comportamental e aprendizado” (p. 34).

Apaga-se assim a dimensão histórica dessas relações e o fato de que os sujeitos aprendizes estão em permanente processo de constituição, o que implicaria considerar intervindo nesse processo, de forma constitutiva e permanente, as relações de alteridade (que se dão necessariamente na relação/na disputa com o outro/Outro). Apaga-se o fato de que os sujeitos, em momento algum, encontram-se fora de uma conjuntura – *estrutura e funcionamento* – sócio-histórica e simbólico-política, que transcende a eficácia meramente funcional, seja cerebral, psicomotora, biofisiológica e/ou química.

Enquanto tentativa de instrumentalizar os processos didático-pedagógicos pela articulação entre neurociência e educação, receamos pelo potencial desserviço que a cartilha CIE e documentos que operem na mesma direção podem produzir, sobretudo na educação básica, uma vez que o aluno é apenas considerado como corpo (indivíduo-organismo que “amadurece” (p. 32)), e não como corpo-sentido. O professor, por sua vez, é posicionado como aquele que deve se “comprometer” (p. 13) a desempenhar “papel definitivo na inclusão social” (p. 19) dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, juntamente com a “comunidade escolar” (p. 19). Ele deve atuar pedagogicamente de modo a “saber atender a diversidade” (p. 17). Para isso, caberia ao professor “desenvolver as competências básicas para seu trabalho, ajustando e avaliando continuamente sua intervenção” (p. 17). O professor parece assim descrito como aquele que, em face da diversidade, *pode e consegue tudo se assim o desejar*, sendo o responsável por deflagrar processos que mobilizem a comunidade escolar e a família dos alunos que compõem tal



diversidade (de necessidades, dificuldades, deficiências, histórias e desejos), em favor do projeto de inclusão desses alunos.

O comedimento, referido em R4, é outro sentido comumente discursivizado em políticas e propostas que se destinam a promover a inclusão social e escolar. A partir dessa discursividade, no entanto, as limitações do público-alvo de tais medidas são exaltadas, o que justifica que as ações e práticas que o abrangem devam ser “comedidas”. Isto porque o acesso desse público-alvo a direitos e condições que lhes pudessem propiciar maior qualidade de vida não é plenamente garantido. Em relação aos processos de produção de conhecimento e ao trabalho, este acesso é também significado como devendo ser “comedido”, em função das restrições impostas pelas especificidades que esse grupo apresenta. Não se investe, dessa maneira, na formulação e implementação de outros modelos de inclusão, não pautados pelo “comedimento”, por exemplo, que pudessem produzir e ampliar outras formas de acesso desse público a uma vida em sociedade com qualidade. O sentido do comedimento é, dessa maneira, sustentado pelo pré-construído de que as restrições decorrentes das necessidades especiais seriam “de fato” de ordem impeditiva, ou seja, o sujeito não conseguiria aprender/agir do mesmo modo daqueles ditos “normais”. Por isso, no âmbito escolar, as ações e práticas didático-pedagógicas deveriam ser “comedidas”, para não colocar tais alunos em situação de “desvantagem” em relação aos “normais/capazes”.

A nosso ver, orientações e recomendações fundadas em tais concepções servem para permitir que os sujeitos com tais necessidades tão-somente “passem” pela escola, e não a vivenciem. Acabam funcionando também como paliativo, a partir do qual seria possível manipular quantitativamente o contingente de crianças matriculadas na escola. Não se cogita pensar que todos têm restrições de diferentes ordens, o que os coloca em situação de relativa desvantagem/desigualdade em face da alteridade e da diversidade.

Estar em desvantagem, a nosso ver, seria sucumbir à homogeneização, linearização e simetrização das relações de alteridade e das práticas sociais e didático-pedagógicas: “para todos”.

## Considerações finais

A partir dos apontamentos que fizemos na seção inicial deste artigo e dos recortes analisados em seguida, com o objetivo de dar certa visibilidade ao modo como a língua(gem) é discursivizada na formulação da cartilha CIE, destacando aí efeitos de sentido que situam a língua(gem) numa relação acessória aos sujeitos, parece-nos possível concluir que a cartilha em questão foi elaborada na ânsia de instrumentalizar e justificar cientificamente, sob pressupostos de determinada neurociências, a recomendação de princípios e práticas didático-pedagógicas a serem adotadas/aplicadas junto a sujeitos que precisam ser incluídos na escola.

Os fundamentos que parecem sustentar tais recomendações tomam a língua(gem) enquanto habilidade mental e o sujeito enquanto indivíduo-corpo, o que também justifica certa biopedagogização, sobretudo no interior da escola, de práticas que deveriam privilegiar e explorar a alteridade nos processos de ensino-aprendizagem, pensando seja nos alunos *com* seja nos alunos *sem* necessidades especiais/específicas. Dessa maneira, a cartilha discursiviza a escola de modo a configurá-la como mais um nicho de mercado para atuação de profissionais formados em áreas terapêuticas e da saúde.

Dessa forma, a cartilha CIE, a exemplo do que vem acontecendo em outras instâncias em que são produzidos documentos reguladores da educação brasileira, é formulada de modo a costurar sua filiação a uma formação discursiva dominante, que é fortemente regulada pelos efeitos de sentidos produzidos nas práticas, mais ou menos científicas, das ciências médicas (ou ciências da saúde), lideradas, no âmbito da CIE, por práticas discursivas que constituem, entre elas, as neurociências. Em outras palavras, o conhecimento produzido pelas neurociências, na atualidade, é formulado e circula socialmente configurando e sobredeterminando certo espaço de interpretação em que as práticas didático-pedagógicas são (res)significadas, ao mesmo tempo em que o espaço escolar é (res)significado enquanto campo/laboratório

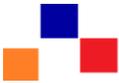


de atuação e aplicação do que se produz no âmbito das neurociências enquanto conhecimento (quase sempre inquestionável).

Ao apresentar recomendações específicas, mirando as diferentes deficiências, transtornos e/ou categorias de inabilidades/incapacidades, a cartilha CIE não leva em conta que as especificidades organizadas em categorias podem não ser universais. Por exemplo, as necessidades dos alunos cegos podem não ser as mesmas para todo e qualquer cego. Pensar em contrário colocaria o grupo de cegos como um grupo de indivíduos iguais entre si: com as mesmas histórias, experiências de vida, relações familiares, desejos etc. Dessa maneira, ao se promover a inclusão mirando o grupo imaginário designado por “todos”, a escola que se pretende inclusiva se fecha para as necessidades especiais específicas em sua singularidade; apaga e silencia o fato de que os sujeitos que a frequentam são sujeitos únicos (e que deveriam ser assim compreendidos). Em consequência disso, a escola segue operando o deslocamento do singular para o universal, pois *tem de servir a todos*.

Ao mesmo tempo, o perfil imaginário de aluno com o qual a escola se habituou a lidar mudou e continua mudando; acirra-se também a possibilidade de o aluno, cada vez mais, poder prescindir da escola, tal como ela vem se mantendo, para alcançar seus objetivos, por mais capitalistas, intelectuais, humanitários etc. que se apresentem. Com efeito, não é somente pelo letramento que deveria ser fornecido pela escola que o sujeito consegue acesso à língua, ao conhecimento, ao trabalho e ao consumo.

Convém ressaltar que o conhecimento permanece sendo significado pelo capitalismo como produto de alto valor. No entanto, o capitalismo tem permitido certo deslocamento em relação ao lugar privilegiado para que o acesso ao e a produção de conhecimento aconteçam: da escola para os espaços eletrônicos/digitais virtualizados, via internet e satélites, por exemplo, mas ainda com fornecimento de diploma e/ou certificação. Isso ocorre especialmente porque a escola não tem conseguido/podido se reinventar de modo a reivindicar para si o estatuto de espaço privilegiado para explorar e



promover as articulações simbólicas necessárias à constituição do sujeito social e de um espaço social menos perverso, isto é, um espaço social em que as oportunidades possam se configurar acessíveis a todos.

Neste cenário, parece-nos urgente fazer ressoar, nas políticas públicas e nas práticas didático-pedagógicas, outra concepção de língua(gem) e de sujeito, distinta daquelas que vimos observando em funcionamento e que são discursivizadas nos recortes extraídos da cartilha CIE. Da mesma maneira, seria preciso que o sistema educacional fosse gerido por políticas que produzissem efeitos distintos da mera instrumentalização das práticas didático-pedagógicas. Esse deslocamento seria possível se partisse da compreensão de que língua(gem) e sujeito não se dissociam, pois se relacionam de forma constitutiva; relação esta que coloca a questão do sentido enquanto uma questão relevante para as práticas didático-pedagógicas e para que as relações de alteridade façam sentido no espaço simbólico da escola e nos demais espaços que integram nossa sociedade.

Parece-nos cada vez mais urgente que o espaço escolar, em face de um projeto que se proponha a incluir os sujeitos, sem distinção, em processos de produção e questionamento do conhecimento, instaure em seu interior e para reflexão perguntas fundamentais, tais como: como construir uma sociedade menos autoritária e perversa no modo de disponibilizar oportunidade de existência digna para os sujeitos que dela fazem parte? A disputa, nestas circunstâncias, deve se dar por quais sentidos? Como compreender e redirecionar as relações de força para que tal projeto se viabilize? Como cada um dos sujeitos sociais pode participar efetivamente de tal projeto de modo que os desejos vitais e singulares não sejam simplesmente silenciados? Como situar tal projeto de sociedade em face dos sentidos que ganham dominância em função das lógicas de mercado e consumo? O que e como deslocar o estádio atual em favor de outro que se apresente como melhor? Como explorar no âmbito escolar o político, a inexatidão do sentido e das interpretações? Como dar visibilidade ao fato de que corpo e sentido não se dissociam e que a língua(gem) não se reduz à gramática tampouco à comunicação? Como



conceber os sujeitos sociais fora da lógica maniqueísta que os categoriza entre “aptos” e “inaptos”; “capazes” e “incapazes”, descrystalizando os preconceitos que sustentam essa interpretação?

Convém insistir que são muitos os questionamentos que precisam atravessar os muros da escola para entrarem na pauta das atividades a serem ali desenvolvidas. Acreditamos que a proposição de perguntas como essas, no processo de constituição específico aos distintos campos de conhecimento que podem se tornar objeto de trabalho no âmbito do espaço escolar, pode deslocar o modo como a diversidade, a diferença, o imprevisto e o inexato vem historicamente sendo significados como patologias/desvios/inadequações/incômodos a serem extirpados da ordem do social. É assim que se nega a *ex-istência* do real; investe-se na perversidade das ilusões; higieniza-se e homogeneíza-se a esfera do social.

## Referências

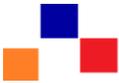
ARRUDA, M. A. *et. al.* **Projeto Atenção Brasil: saúde mental e desempenho escolar em crianças e adolescentes brasileiros. Análise dos resultados e recomendações para o educador com base em evidências científicas.** Ribeirão Preto: Editora do Instituto Glia, 2010. Disponível em: [http://www.abenepi.com.br/pdf/cartilha\\_educador100804.pdf](http://www.abenepi.com.br/pdf/cartilha_educador100804.pdf). Acesso em jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [Lei nº 9.394, de 20 de dez. de 1996]. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília-DF, out. 1988.

CELADA, María T. Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade – aspectos da formação de professores de língua(s), **Entremeios** [Debate], vol. 10, p. 09-15, jan.-jun. 2015.



\_\_\_\_\_. Linguagem/sujeito. Forçando a *barra* em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A.M.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. p.43-76.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA [Portal]. **Cartilha da inclusão escolar** – inclusão baseada em evidências científicas. Instituto Glia Cognição e Desenvolvimento, Ribeirão Preto-SP, 2014. Disponível em: <http://www.aprendercrianca.com.br/cartilha-da-inclusao/199-educacao-inclusiva/385-cartilha-da-inclusao-3>. Acesso em jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educando com a ajuda das Neurociências**: Cartilha do Educador. Instituto Glia Cognição e Desenvolvimento, Ribeirão Preto-SP, 2010. Disponível em: [http://www.abenepi.com.br/pdf/cartilha\\_educador100804.pdf](http://www.abenepi.com.br/pdf/cartilha_educador100804.pdf). Acesso em jan. 2015.

CONGRESSO INTERNACIONAL "Sociedade Inclusiva". **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**, Montreal, Quebec, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em jan. 2015.

COSTA, Grciely C. da. Discursividades de inclusão e a manutenção da exclusão. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 89-139.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em jan. 2015.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-186.

\_\_\_\_\_. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. In: **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes, 2012a. p. 213-234.

\_\_\_\_\_. Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo: país rico é país sem pobreza? In: **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes, 2012b. p. 129-142.

\_\_\_\_\_. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, E. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010. p. 11-42.



\_\_\_\_\_. Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMAN, S. (Orgs.) **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 13-28.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007b.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**. uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, [1975] 1995.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Trad. Bras., Campinas, n.º.19, p. 07-24, jul.-dez. 1990.

PFEIFFER, Claudia. C. Políticas públicas de ensino: In.: ORLANDI, E. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: RG, 2010. p. 85-99.

PORTAL MEC. Secretaria de Educação Especial (SEESP), Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=288:secretaria-de-educacao-especial-&catid=192:seesp-esducacao-especial&Itemid=824](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288:secretaria-de-educacao-especial-&catid=192:seesp-esducacao-especial&Itemid=824). Acesso em jan. 2015.

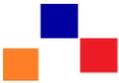
\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816). Acesso em jan. 2015.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. O acontecimento do discurso na contingência da história. In: INDURSKY, F. *et. al.* (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 133-146.

\_\_\_\_\_. Limiares de silêncio: a leitura intervalar. In: ORLANDI, E. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 59-85.

Recebido em 06/04/2015.

Aceito em 22/06/2015.



### **Eduado Alves Rodrigues**

É Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e, atualmente, pesquisador docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), em Pouso Alegre/MG. Atua em Grupos de Pesquisa nas linhas “Análise de Discurso, Língua e Ensino”, e “Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias”. Desenvolve e coordena o Projeto de Pesquisa "Decalagem discursiva entre espaço(s) e espacialidade(s)". Na Universidade Federal de Uberlândia, é membro pesquisador do GELS - Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade (GELS/UFU). Entre suas publicações, está a organização do livro "Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi" (RG, 2011).

E-mail: eduardoar76@gmail.com

### **Renata Chrystina Bianchi de Barros**

Possui graduação em Fonoaudiologia e em Pedagogia. É Especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). Concluiu o programa de Doutorado em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), em Pouso Alegre/MG, atuando em Grupos de Pesquisa nas linhas “Língua e Ensino” e “Análise de Discurso”. Desenvolve a Pesquisa “Efeitos de Sentido do Discurso Medicalizante na Escola”, contando com a colaboração de pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino do Brasil. É autora do livro “A singularidade da clínica fonoaudiológica” (RG, 2012), além de organizadora da obra "Sociedade e medicalização" (Pontes, 2015).

E-mail: renatabiabarros@gmail.com